Écrire, c'est former et transformer sa pensée

Non, on ne peut pas apprendre sans écrire. Mais il faut s'entendre sur ce qu'on appelle écrire. Car l'écriture est trop souvent envisagée comme la simple transcription sur le papier de ce qu'on avait déjà dans la tête. Or, elle n'est pas une simple « gravure de l'oral » dont il faudrait seulement soigner la réalisation pour mettre le texte dans une « bonne forme » en respectant des codes rédactionnels normatifs. L'écriture n'est pas le « reflet » d'une pensée déjà prête. Si elle suppose effectivement une certaine mise en forme, il s'agit d'abord de celle de l'esprit. Autrement dit, elle relève bien plus de l'aventure intellectuelle que de la police de la page et des bonnes manières. On n'en ressort jamais indemne, au bon sens du mot, car elle est un transformateur cognitif de premier ordre, comme aime à dire (à écrire) Élisabeth Bautier [1].

Car l'écriture relève d'une diversité de fonctions souvent simultanées et enchevêtrées. Son rôle n'est pas seulement de conserver des traces ou de faciliter la communication avec autrui, car elle opère d'abord sur le scripteur lui-même. Elle manifeste quelque chose qui n'est pas déjà virtuellement là, elle s'élabore (et même se « perlabore ») au cours du processus. Il m'arrive souvent d'être surpris par ce qui advient sur la feuille ou sur l'écran. Certes, c'est bien la conséquence directe de ma scription motrice (ou de ma saisie informatique), et de rien d'autre, mais je ressens que quelque chose me dépasse. « Ça écrit », comme dit si bien Italo Calvino dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur* : une trouvaille qui me surprend, un enchaînement venu je ne sais d'où, un rebondissement qui s'impose à moi. C'est bien le résultat de mes actions, mais c'est en même temps comme si les mots avaient le pouvoir d'opérer par eux-mêmes, en produisant leurs effets propres. Il me semble que l'informatique renforce ce genre de sen-

1. *Cf.* **Ressources p. 183.**

sation. Je commence à écrire une phrase, et puis, en déplaçant un bloc, en retournant une formule, s'impose à moi la nécessité de les combiner autrement. Un terme en appelle un autre qui n'était pas là, un écho entre deux mots m'inspire un développement non programmé. Je coupe une phrase, parce qu'elle est trop longue, et chacun des deux segments impose son propre remodelage. Comme l'écrivait Vygotski, voilà soixante-dix ans, « le langage modifie la pensée, qui ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot ».

À quel moment les élèves font-ils ce genre de découverte au fil des exercices scolaires ? Quelle expérience vivent-ils de l'intime satisfaction procurée par le jeu des mots et des tournures ? Leur arrive-t-il de rencontrer ce fait étrange qu'une idée ou un argument qui semblait cohérent dans leur tête ne « tient » plus dès lors que c'est sur le papier, déclenchant une autre organisation textuelle ? Éprouvent-ils, certains jours à l'école, au-delà des difficultés coûteuses d'une rédaction, la joie d'une écriture, le plaisir d'un texte produit ?

Il faudrait arrêter de parler de brouillons pour nommer les textes premiers qui, à la vérité, ne constituent qu'un matériau de base qui vivra ensuite sa vie. Car brouillon renvoie à erreur, à imperfection, au côté tâcheron d'une écriture maladroite et besogneuse. Les « écrivains », eux, feraient tout autre chose qui peut certes être saluée comme une performance admirée de loin, mais tellement distante qu'elle est plus dissuasive que mobilisatrice. Même le travail, par ailleurs utile, sur les manuscrits raturés d'écrivains, peut produire un tel effet. Eux passent leur vie en jouant avec les mots, quand les élèves n'écrivent souvent qu'en rapport avec le monde quotidien. Ils n'entrent guère dans le « monde du texte », dont parle Paul Ricœur. Souvent même, ils le rejettent, à la façon de ces élèves de lycée professionnel, à qui Claude Leclerc avait fait travailler *Adolphe*, une œuvre de Benjamin Constant[2] :

> Marina : Les textes à l'école, il n'y a rien derrière.
> Prof : Tu peux préciser ?
> Marina : Ça veut dire… ça veut dire qu'on doit travailler dessus.
> Karine : C'est ça qu'est chiant… pas les textes.
> Sandrine : C'est imposé.
> Sophie : On n'a pas le choix.
> Marina : Y a tout de suite un froid dans la classe.
> […]
> Sophie : Les textes qu'on lit à l'école, euh, j'les lirais pas chez moi.
> Sandrine : Moi aussi, moi non plus.
> Valérie : Je n'relis jamais les textes de l'école. Même les vôtres ! *(s'adressant au professeur).* Pareil avec l'Adolphe, euh… Je l'ai mal pris à cause de ça.
> Sophie : Moi aussi. *(rires et brouhaha)*
> Céline : C'est peut-être dommage à cause de l'histoire.

2. Claude Leclerc, *L'incertitude textuelle ; entre résolution scolaire et constance populaire.* Rouen : PUR, 2003.

Nadège : J'aime pas Adolphe.
Sandrine : Le personnage ?
Prof : Oui, j'aime pas. Elléonore est perdante sur toute la ligne. *(approbation du groupe)*
Sandrine : Les phrases non plus. C'est trop bien dit.
Nadège : C'est trop loin…
Valérie : […]
Sophie : C'est snob, voilà ! *(rires)*
[…] Euh, y parlent pas comme dans la vie.
Sophie : J'les plains à toujours chercher les mots.
Céline : Oh, oui… le dictionnaire… *(rires)*
Sabine : Et nous r'voilà avec les mots. *(rires)*
Delphine : […]
Nadège : Adolphe a toujours son dictionnaire avec lui. *(rires)*

Faut-il répéter qu'il n'y a pas d'écriture sans réécriture ? Elle n'est pas un polissage second du texte pour en gommer les aspérités et en évacuer les scories, sur un mode correctif. C'est l'essence même d'un authentique travail textuel. Il ne faut dès lors pas s'étonner que ce soit difficile. Mais cette difficulté n'est pas le signe d'insuffisances ou de lacunes chez des apprentis maladroits. On la rencontre tout autant dans l'histoire de l'écriture que dans les pratiques de l'école. Pense-t-on assez au décalage temporel considérable qui sépare l'apparition du langage oral (consubstantiel à l'émergence d'*Homo sapiens*) de celle, beaucoup plus récente de l'écrit ? Réalise-t-on que l'écriture reste un phénomène assez exceptionnel au regard de la diversité des langues orales ? Prend-on la mesure de l'écart entre la relative facilité de l'apprentissage familial de l'oral et le lourd investissement scolaire nécessaire à la maîtrise de l'écrit ?

Ce sont là des indices forts, du fait que l'accès à l'écriture est toujours complexe, coûteux et aléatoire. Longtemps d'ailleurs, on a écrit sous une forme restant proche de l'oral. Marc Campana rappelle que l'Antiquité et le Moyen-Âge pratiquaient la *scriptio continua*, sans ponctuations ni phrases. La lecture silencieuse était impossible dans un tel contexte, l'absence d'intervalles et de ponctuation rendant indispensable la médiation d'un lecteur. C'est ainsi qu'à Rome, le *grammaticus* devait préparer sa lecture publique des textes, à l'aide de surcharges et de signes spéciaux, dont la fonction était beaucoup plus rhétorique que logique. Le développement d'une « grammaire de la lisibilité » ne remonte en fait qu'au XVI^e^ siècle, le premier véritable traité de ponctuation étant l'œuvre d'Étienne Dolet, en 1540. On notera d'ailleurs que cet ouvrage n'était pas destiné aux écrivains… mais aux imprimeurs ! Ce qui a fait dire au linguiste suisse Alain Berrendonner que la phrase n'est pas une unité de linguiste mais de typographe !

De nombreux récits anciens, y compris la Bible, usent et abusent de connecteurs logiques assez polysémiques (alors, mais, et puis…) qui tiennent lieu de ponctuation. On comparera ainsi la structure des textes d'élèves et celles des chroniques anciennes, comme le montrent ces deux exemples [3] :

> **Alors** c'est un peintre qui dessine des dessins **et que** ces dessins deviennent réalité un jour il dessine des animaux **et** il les attache **et** ces derniers deviennent réalité **et** il alla dans un château et **pi** y avait des gardes tout autour et il rentrait **et** les gardes le prit **et** voulut lui brûler les yeux et lui couper les mains et la tête **mais** avant il fallait qu'il finisse un dessin **alors** il alla vers la mer dessiner l'océan avec un bateau et la mer recommença à monter **alors** il se mit dans le bateau *et* il vut un homme dans le bateau **et** il partit.

Un rapprochement s'impose avec ce texte Robert de Clari relatant, dans *La conquête de Constantinople*, l'assassinat de l'empereur Alexis Comnène par l'usurpateur Murzuphle :

> Adont ala Morchofles, ne s'evlia mie ; **si** prist serjans avec lui ; **si** s'en entra per nuit en le cambre où ses sires li empereres, qui le geta de prison, se dormoit, **si** li fist lachier une corde u col, **si** le fisi estranler, et sen pere Kyrsaac aussi. Quand il eut chou fait, **si** vint ariere a chiaus qui le devoient faire empereur, **si** leur dist ; et chil alèrent, **si** le coronerent et s'en fisent empereur [4].

Cette analogie de structure rappelle ce que la didactique des sciences a pointé de son côté, à savoir une certaine correspondance entre les représentations scolaires des concepts scientifiques et les explications de l'histoire des sciences. Ainsi, la conception des forces chez les élèves évoque-t-elle fortement l'ancienne théorie de l'*impetus* qui avait cours chez les physiciens jusqu'à Newton (mais qui a perduré bien au-delà) et dont usaient les militaires pour leurs calculs balistiques. Ce n'est évidemment pas que les savants d'hier étaient de grands enfants. La convergence entre les obstacles historiques et didactiques souligne seulement que, dans tous les cas, la conquête intellectuelle des concepts n'a pas été une promenade de santé. Aujourd'hui encore, tout travail d'écriture met aux prises les acteurs avec les mêmes transformations nécessaires de l'oral. Avant de dire que le scripteur est défaillant, il faut prendre la mesure du lourd travail cognitif qu'impose l'acte d'écrire à tous ceux qui l'affrontent. Si la structuration en phrases et la pratique de la ponctuation se sont aujourd'hui imposées – et paraissent même naturalisées –, elles sont le fruit d'une conquête culturelle qui n'était pas « écrite ». Et les mêmes obstacles rejouent à chaque nouvelle tentative scripturale.

---

3. Marc Campana, *Une grammaire pour mieux écrire*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, 2002.

4. Traduction : Alors Murzuphle s'en alla ; il ne « s'oublia pas » ; alors il prit des « sergents » avec lui ; alors il entra de nuit dans la chambre où son seigneur l'empereur qui l'avait tiré de prison (se) dormait, alors il lui fit lacer une corde au cou, alors il le fit étrangler et son père Isaac aussi. Quand il eut fait cela, alors il revint vers ceux qui devaient le faire empereur, alors il (le) leur dit [= il leur raconta l'affaire] ; et tous s'en allèrent ; alors ils le couronnèrent empereur.

Apprendre à écrire est l'enjeu même de l'école, que l'on peut nommer, avec Jack Goody, *la raison graphique*. En effet, la naissance de l'école, sous la forme que nous lui connaissons, remonte à la seconde moitié du XVII^e^ siècle. Jusque-là, l'accès à la connaissance était incorporé à l'expérience quotidienne et aux pratiques sociales, sur le mode de l'imitation et du compagnonnage. Ils apprenaient davantage « par corps » que par cœur [5]. Le savoir était ce que l'on « est » et non ce que l'on « a ». L'école a fait advenir la connaissance comme un lieu séparé de la vie sociale, déterminant au passage l'invention de l'enfance. Dès lors, la culture s'est autonomisée et objectivée avec une promotion nouvelle de l'écrit. La stabilisation institutionnelle de l'école et sa stabilisation scripturale ne sont donc en fait qu'une seule et même chose. Car l'école n'est plus un lieu de pratiques mais de théories des pratiques, celles-ci passant par des « grammaires » disciplinaires, avec leur langue propre.

On mesure la contrainte, mais où est donc le bénéfice ? Il réside sans doute dans le fait, souligné par Bernard Lahire, que l'écriture scolaire permet de « mettre la langue face à soi », de la prendre comme un objet d'étude extériorisé pour s'en distancier grâce à une réflexivité de la pensée [6]. La langue à l'école n'est pas d'abord communicationnelle ni utilitariste, même si ce sont là des retombées non négligeables. La mise en mots produite par chaque discipline scolaire est la condition pour rendre possible une appréhension et une conceptualisation nouvelles, et cela en réception (lecture) comme en production (écriture). Un travail mené à l'INRP a ainsi permis d'analyser les réponses à un banal exercice d'évaluation de début de sixième, où les élèves sont invités à commenter un schéma des étapes de la vie du cerisier [7]. Ces commentaires témoignent d'une assez grande diversité dans leur approche implicite du texte. Certains renvoient à un mode d'emploi pour obtenir des cerises, d'autres à une relation du travail du jardinier au fil des saisons, d'autres encore à l'exposé d'un processus biologique, etc. Ils relèvent soit du narratif, soit de l'injonctif, soit encore de l'explicatif (et même de l'argumentatif, si l'on se met à évoquer les mécanismes reproducteurs). Le même arbre fruitier peut être envisagé comme un individu végétal qui naît, vit et meurt (le mot cerisier prend alors une minuscule) ; il peut aussi l'être en tant qu'espèce (le Cerisier, avec une majuscule), auquel cas l'idée de cycle transcende l'individu et peut expliquer la continuité des générations. Il est clair que toutes ces problématiques ne sont pas équivalentes en termes d'entrée dans les concepts de la biologie, que le type d'écriture en dépend et que les mots correspondants diffèrent sensiblement.

---

5. Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL, 1994.

6. Bernard Lahire, *L'homme pluriel.* Paris : Nathan, 1998.

7. Élisabeth Bautier, Danielle Manesse, Brigitte Peterfalvi et Anne Vérin, Le cycle de vie du cerisier, une narration scientifique, in *Repères* n° 21. Paris : INRP, 2001.

Les mots des disciplines sont donc bien plus que des mots, puisqu'ils sont la condition pour entrer dans des formes conceptuelles différentes. Là est sans doute la raison la plus fondamentale, du fait que le travail sur l'écriture n'est pas l'apanage exclusif des spécialistes de langue. L'exercice sur le cerisier a été posé dans le contexte des objectifs de maîtrise de la langue et ceux qui l'ont mis au point n'ont probablement pas vu (pas pu imaginer à partir de cette perspective) cette hétérogénéité d'interprétations. Cela montre aux enseignants des « autres » disciplines, que le travail sur la langue n'est pas un préalable ni une charge supplémentaire par rapport à leurs objectifs propres, puisqu'il est au contraire la condition même d'un traitement didactique efficace de leurs contenus spécifiques.

À travers ces exemples, nous espérons faire saisir pourquoi l'analyse des difficultés d'écriture des élèves, en termes d'insuffisances ou de lacunes, est beaucoup trop courte et finalement stérile. Elle s'accroche à l'idée de « prérequis » insatisfaits, sans autre résultat qu'une démobilisation des élèves, lassés par la répétition d'exercices de base. C'est bien le projet de cet ouvrage que d'ouvrir d'autres pistes, pour donner corps à un apprentissage continu de l'écrit. La richesse et la variété des activités pédagogiques proposées devraient permettre de mieux saisir où résident les difficultés objectives de la tâche d'apprentissage, en les envisageant comme inévitables… et finalement normales. On peut parler de défi, défi qui devrait être plus stimulant que décourageant. Ce livre fournit nombre d'éléments pour le relever.

Jean-Pierre ASTOLFI, maître de conférence à l'université de Rouen en sciences de l'éducation, auteur de nombreux ouvrages, dont *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF, (collection Pédagogie Recherches), 2003.